

Más allá del promedio: asimetría receptivo-productiva y el nivel A2 como techo terminal en el diagnóstico de inglés al ingreso universitario

Beyond the Average: Receptive–Productive Asymmetry and A2 as a Terminal Ceiling in English Diagnosis at University Entry

Oltre la media: asimmetria ricettivo-produttiva e il livello A2 come soffitto terminale nella diagnosi di inglese all'ingresso universitario

Ninfa Sofía Guevara-Peñaranda¹

Email: nguevarap@unemi.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6638-8851>

Correspondencia: Ninfa Sofía Guevara-Peñaranda¹ **Email:** nguevarap@unemi.edu.ec

Artículo de investigación original

*** Recibido:** 03-08-2026 *** Aceptado:** 03-09-2026 *** Publicado:** 09-09-2026

1. Universidad de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá.

Resumen

Que los bachilleres ecuatorianos no alcancen el nivel B1 al ingresar a la universidad es un hecho documentado; cómo se estructura internamente esa competencia, en cambio, ha recibido menor atención. Este estudio trasciende el promedio agregado para analizar la composición del desempeño por destreza. Con un diseño cuantitativo descriptivo-analítico, se aplicó una prueba diagnóstica alineada al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) a 500 estudiantes de ingreso; los datos se procesaron en R mediante estadística descriptiva, clasificación por bandas y análisis desagregado por habilidad. La media global fue 55.55 (Mdn = 57), lo que sitúa al conjunto en A2. Solo el 18.4% alcanzó B1 y el 55.8% se ubicó en A2 o por debajo, patrón que permite interpretar A2 no como una etapa de tránsito generalizada hacia B1, sino como el nivel de salida predominante en la cohorte. El desagregado reveló una asimetría receptivo-productiva sistemática: la comprensión lectora y auditiva mostró un desempeño relativo superior al de la expresión escrita y oral, donde además se observó una alta frecuencia de respuestas en blanco. Dado que los participantes fueron instruidos a omitir aquello que no pudieran producir sin ayuda externa, estos vacíos se interpretaron como evidencia de limitación productiva y no como datos faltantes. Los hallazgos sugieren que la brecha frente a B1 es no solo cuantitativa, sino también estructural, y que el perfil por destreza ofrece información curricular más útil que una puntuación global aislada.

Palabras clave: competencia en inglés; MCER; habilidades receptivas y productivas; evaluación diagnóstica; techo formativo; Ecuador.

Abstract

Although Ecuadorian high school graduates' difficulty in reaching B1 at university entry has been documented, less is known about the internal structure of that proficiency. This quantitative descriptive-analytical study examined 500 incoming university students using a diagnostic test aligned with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Data were processed in R through descriptive statistics, proficiency-band classification, and skill-disaggregated analysis. The global mean was 55.55 (Mdn = 57), placing the cohort at A2. Only 18.4% reached B1, whereas 55.8% were at A2 or below. The skill profile revealed a consistent receptive-productive asymmetry: reading and listening outperformed writing and speaking, with frequent blank responses in productive tasks. Because students were explicitly instructed to leave unanswered what they could not produce independently, these blanks were treated as substantive evidence of productive limitation rather than missing data. The findings indicate that the gap is both quantitative and structural and support the use of skill-level diagnostic profiles, rather than global scores alone, to inform curriculum decisions.

Keywords: English proficiency; CEFR; receptive and productive skills; diagnostic assessment; formative ceiling; Ecuador.

Riassunto

Il fatto che i diplomati ecuadoriani non raggiungano il livello B1 al momento dell'ingresso all'università è ampiamente documentato; molto meno si conosce, invece, su come tale competenza si strutturi internamente. Questo studio va oltre la media aggregata per analizzare la composizione della prestazione per singola abilità. Con un disegno quantitativo descrittivo-analitico, è stata somministrata una prova diagnostica allineata al Quadro comune europeo di

referimento per le lingue (QCER) a 500 studenti in ingresso; i dati sono stati elaborati in R mediante statistica descrittiva, classificazione per bande e analisi disaggregata per abilità. La media globale è stata di 55,55 (Mdn = 57), collocando l'insieme nel livello A2. Solo il 18,4 % ha raggiunto il B1 e il 55,8 % si è collocato in A2 o al di sotto, un andamento che consente di interpretare l'A2 non come una fase di transizione generalizzata verso il B1, bensì come il livello di uscita predominante nella coorte. La disaggregazione ha rivelato un'asimmetria ricettivo-produttiva sistematica: la comprensione scritta e orale ha mostrato una prestazione relativa superiore a quella della produzione scritta e orale, dove si è inoltre osservata un'elevata frequenza di risposte lasciate in bianco. Poiché ai partecipanti era stato chiesto di omettere ciò che non fossero in grado di produrre senza aiuto esterno, tali vuoti sono stati interpretati come evidenza di limitazione produttiva e non come dati mancanti. I risultati suggeriscono che il divario rispetto al B1 non è soltanto quantitativo, ma anche strutturale, e che il profilo per abilità offre informazioni curricolari più utili di un punteggio globale isolato.

Parole chiave: competenza in inglese; QCER; abilità ricettive e produttive; valutazione diagnostica; soffitto formativo; Ecuador.

Introducción

El dominio del inglés es hoy un activo estratégico de los sistemas educativos, ligado a la movilidad académica y a la participación en entornos globalizados. Para hacer comparable el aprendizaje y orientar la enseñanza, numerosos países adoptaron el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que describe niveles progresivos de competencia comunicativa (Council of Europe, 2020). Ecuador lo integró en su currículo de lengua extranjera y fijó B1 como meta de salida del bachillerato (Ministerio de Educación, 2016).

La distancia entre esa meta y el logro real ya se ha documentado en el propio contexto. Trabajos previos en la misma institución mostraron que la mayoría de los estudiantes de ingreso se ubica en bandas básicas, sin alcanzar B1, y atribuyeron la brecha a factores contextuales preparación docente, carga horaria, recursos (Guevara-Peñaranda & Riera-Hermida, 2025). Ese hallazgo fijó la magnitud aproximada del déficit, reportado como distribución agregada por niveles. Quedó pendiente, sin embargo, una pregunta distinta: cómo se compone internamente esa competencia. Ni un promedio ni una distribución global permiten saber si las cuatro destrezas avanzan de forma equilibrada o si la cifra agregada encubre un perfil sesgado.

La distinción no es menor. La investigación sobre adquisición de segundas lenguas advierte que las habilidades receptivas y productivas no progresan necesariamente a la par, sobre todo en contextos de inglés como lengua extranjera con escasas oportunidades de uso activo (Nation, 2007; Swain, 2005). Un mismo promedio puede alojar realidades comunicativas dispares: una comprensión que progresa mientras la producción se estanca. De ahí que este estudio desplace el objeto de análisis desde el tamaño de la brecha ya conocido hacia su estructura interna, con dos preguntas: (a) ¿opera A2 como etapa de tránsito hacia B1 o como nivel de salida terminal?, y (b) ¿cómo se distribuye el desempeño entre destrezas receptivas y productivas? El aporte es analítico: mostrar que el déficit frente a B1 es de naturaleza estructural, no meramente cuantitativa, y que el perfil por destreza orienta la decisión curricular mejor que la puntuación global.

En consecuencia, el objetivo general fue caracterizar la estructura interna de la competencia de inglés de estudiantes de ingreso universitario, identificando tanto la distribución por bandas del MCER como el equilibrio entre destrezas receptivas y productivas. De este objetivo se derivaron dos preguntas de investigación: (1) ¿A2 funciona, en esta cohorte, como una etapa de transición hacia B1 o como el nivel de salida predominante? y (2) ¿qué patrón de desempeño se observa

cuando la puntuación global se desagrega por tipo de destreza? Estas preguntas permiten pasar de una lectura centrada exclusivamente en el cumplimiento del estándar a una interpretación diagnóstica de la forma que adopta la brecha.

Referentes teóricos

La competencia comunicativa como constructo multidimensional

La competencia comunicativa desplazó a los modelos gramaticales al definir la habilidad lingüística como integración de componentes lingüísticos, sociolingüísticos y discursivos en la interacción real (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972). Los modelos posteriores formalizaron esa integración con fines de evaluación, distinguiendo el conocimiento del sistema de la capacidad de movilizarlo en condiciones comunicativas (Bachman, 2010). La distinción es central aquí: medir lo que el estudiante reconoce no equivale a medir lo que produce, de modo que una descripción válida de la competencia debe examinar ambos planos.

Operacionalizada en el MCER, la competencia se expresa en cuatro destrezas que rara vez se desarrollan de manera simétrica en contextos de inglés como lengua extranjera: los aprendices alcanzan niveles más altos en las receptivas que en las productivas, porque el uso activo es limitado (Butler, 2019; Nation, 2013). Esta asimetría condiciona cómo debe interpretarse una banda como B1, pues una puntuación compuesta que asuma desarrollo homogéneo puede sobrestimar la disposición comunicativa real.

El MCER y las condiciones para alcanzar B1

El MCER es una referencia internacional para planificar, enseñar y evaluar, pero sus descriptores fueron concebidos como metalenguaje común, no como garantías de desempeño ajenas al contexto (Council of Europe, 2020). Alcanzar B1 presupone instrucción formal y, además, exposición significativa y sostenida; cuando esta se confina al aula y la enseñanza permanece centrada en la forma, las habilidades productivas quedan predeciblemente rezagadas (Krashen, 1985; Nation, 2013). Por eso B1 se trata aquí no solo como umbral que se cumple o no, sino como criterio analítico para leer la coherencia entre la meta prescrita y las condiciones disponibles para alcanzarla.

Evaluación diagnóstica y valor de la desagregación por destrezas

La evaluación diagnóstica cumple una función distinta a la certificación: su propósito principal es producir información accionable sobre el punto de partida del estudiante y sobre las necesidades que deberían orientar la planificación. En este sentido, el MCER resulta especialmente útil cuando sus descriptores se emplean como marco de interpretación y no como una etiqueta automática derivada de un único puntaje. El propio Consejo de Europa (2020) distingue actividades de recepción, producción, interacción y mediación, lo que refuerza la necesidad de interpretar la competencia como un perfil multidimensional y sensible al contexto.

Desde esta perspectiva, la desagregación por destrezas tiene una consecuencia curricular directa. Dos estudiantes con puntuaciones globales similares pueden requerir apoyos diferentes si uno comprende textos y audios con relativa soltura pero evita producir oralmente, mientras otro presenta un perfil más equilibrado. Para el diagnóstico de ingreso, por tanto, el valor de la medición no reside únicamente en asignar una banda, sino en identificar qué componentes sostienen esa banda y cuáles limitan la progresión. Esta lectura es particularmente relevante en sistemas que

establecen B1 como meta de salida, porque permite distinguir entre un déficit uniforme y un desarrollo asimétrico de la competencia.

Asimetría receptivo-productiva como indicador diagnóstico

La distinción entre habilidades receptivas y productivas permite interpretar la competencia lingüística como un perfil y no como una puntuación única. En términos funcionales, comprender un texto o reconocer información auditiva exige procesos distintos de los que intervienen al formular un mensaje escrito o sostener una respuesta oral. Las primeras tareas ofrecen al estudiante un insumo ya organizado que debe reconocer, seleccionar e interpretar; las segundas obligan a recuperar recursos lingüísticos, combinarlos, controlar su adecuación y producir una respuesta comprensible en tiempo real o diferido. Por esta razón, una diferencia persistente entre ambos grupos de habilidades no debe leerse únicamente como variación entre secciones de una prueba, sino como una señal sobre la forma en que se ha desarrollado la competencia comunicativa.

Esta interpretación es consistente con la distinción entre input y output en la adquisición de segundas lenguas. El acceso a insumo comprensible constituye una condición importante para el aprendizaje, pero la producción añade exigencias que no se activan de la misma manera durante la comprensión. Producir obliga al estudiante a advertir vacíos en su repertorio, probar hipótesis sobre la lengua y movilizar de manera más precisa los recursos disponibles (Krashen, 1985; Swain, 2005). En consecuencia, un perfil con mayor rendimiento receptivo que productivo puede reflejar trayectorias educativas en las que el estudiante ha tenido oportunidades suficientes para reconocer formas y significados, pero oportunidades más limitadas para utilizarlos de manera autónoma.

Nation (2007, 2013) propone una visión equilibrada del aprendizaje en la que el desarrollo lingüístico requiere combinar exposición al significado, producción orientada al significado, atención a la forma y desarrollo de la fluidez. Desde ese marco, la asimetría observada en un diagnóstico de ingreso puede interpretarse como una señal de desequilibrio entre esos componentes. No implica que la comprensión carezca de valor ni que todo desempeño receptivo deba traducirse automáticamente en producción equivalente; indica, más bien, que la competencia comunicativa resulta incompleta cuando el estudiante comprende con mayor solvencia de la que puede expresar sus propias ideas.

Para efectos de este estudio, la asimetría receptivo-productiva se utiliza como categoría interpretativa y no como una escala adicional del MCER. Su función es describir la relación interna entre las destrezas medidas y advertir que una puntuación global puede ocultar diferencias relevantes para la enseñanza. Esta precaución es especialmente importante en diagnósticos de ingreso, porque dos estudiantes situados en una misma banda global pueden requerir intervenciones distintas: uno puede necesitar consolidar comprensión, mientras otro puede comprender adecuadamente pero mostrar dificultades para escribir o hablar. El perfil desagregado permite, por tanto, transformar la evaluación inicial en información curricularmente accionable.

De la meta curricular al desempeño observado

La adopción de B1 como meta de salida del bachillerato ecuatoriano establece una expectativa de desempeño que, en principio, debería permitir al estudiante desenvolverse de manera independiente en situaciones comunicativas frecuentes. Sin embargo, el valor de una meta curricular depende no solo de su formulación normativa, sino de la coherencia entre esa meta, las oportunidades de aprendizaje, las prácticas de aula y los mecanismos de evaluación. El MCER ofrece descriptores comunes para orientar esa articulación, pero el propio marco advierte que sus niveles deben contextualizarse y operacionalizarse con instrumentos adecuados (Council of Europe, 2020).

En el tránsito entre bachillerato y universidad, el diagnóstico cumple una función particularmente sensible. No se limita a confirmar si el estudiante alcanzó o no una banda esperada; también puede revelar qué componentes de la competencia requieren mayor atención al inicio de la formación superior. Esto es relevante cuando el inglés funciona como requisito de suficiencia, como asignatura transversal o como herramienta para acceder a bibliografía académica y participar en entornos internacionales. Un diagnóstico agregado informa sobre distancia respecto de una meta; un diagnóstico por destrezas informa, además, sobre la naturaleza de esa distancia.

Los antecedentes de la misma institución ya habían mostrado una brecha entre el nivel esperado y el desempeño de estudiantes que ingresan a la universidad (Guevara-Peñaranda & Riera-Hermida, 2025). El presente estudio parte de ese antecedente, pero desplaza la pregunta desde la magnitud general del déficit hacia su composición. Este cambio de foco es relevante porque evita explicar el problema únicamente mediante una cifra promedio. Si el bajo desempeño se distribuyera de manera homogénea entre todas las destrezas, la respuesta curricular podría orientarse a un fortalecimiento general. Si, en cambio, existe una asimetría sistemática, la intervención requiere priorizar precisamente los componentes que muestran menor desarrollo.

Así, la noción de “techo” utilizada en este trabajo no describe una imposibilidad individual ni una frontera irreversible del aprendizaje. Se refiere al patrón diagnóstico observado en la cohorte: la concentración de estudiantes en A2 o por debajo y la reducida proporción que alcanza B1 sugieren que, para una parte importante del grupo, el proceso formativo previo culminó sin consolidar la banda prevista curricularmente. Hablar de techo formativo en este sentido permite señalar una regularidad del resultado sin atribuirle a una incapacidad del estudiante y sin convertir el diagnóstico transversal en una afirmación causal.

El diagnóstico como puente entre evaluación y decisión curricular

El valor de una prueba diagnóstica no reside únicamente en la precisión con la que ordena a los estudiantes, sino en la utilidad de la información que produce para decidir qué enseñar, con qué prioridad y mediante qué apoyos. Esta función diferencia el diagnóstico de una evaluación puramente sumativa. Mientras una calificación final resume el nivel alcanzado al cierre de un proceso, la evaluación diagnóstica se sitúa al inicio o en un punto de transición y busca identificar condiciones de partida. En el contexto universitario, esa información adquiere especial importancia porque el ingreso reúne estudiantes con trayectorias escolares heterogéneas, grados distintos de exposición al inglés y experiencias de aprendizaje que no necesariamente pueden inferirse a partir del certificado de bachillerato.

La relación entre diagnóstico y currículo exige, además, coherencia entre aquello que se mide y aquello que se pretende desarrollar. Si el objetivo institucional es fortalecer una competencia comunicativa funcional, una prueba centrada exclusivamente en reconocimiento gramatical ofrecería una representación incompleta del punto de partida. Del mismo modo, si el diagnóstico incluye comprensión y producción pero sus resultados se reducen posteriormente a una sola puntuación, parte de la información generada se pierde en el proceso de interpretación. Por ello, el análisis por destrezas no constituye un añadido descriptivo: permite conservar la correspondencia entre la naturaleza multidimensional del constructo y las decisiones pedagógicas derivadas del instrumento.

Esta perspectiva también contribuye a una lectura más justa del desempeño. Un estudiante que obtiene una puntuación global baja puede presentar fortalezas concretas que conviene aprovechar durante la nivelación. Otro con una puntuación semejante puede mostrar un perfil completamente distinto. Tratar ambos casos como equivalentes puede conducir a experiencias de aprendizaje poco eficientes, porque se asigna la misma secuencia de contenidos sin considerar qué

capacidades ya están disponibles y cuáles necesitan mayor desarrollo. La evaluación diagnóstica cobra mayor valor cuando identifica esas diferencias y permite transformar la heterogeneidad del ingreso en información para la planificación, en lugar de asumirla como un problema que debe homogeneizarse mediante una única ruta de enseñanza.

En ese sentido, la desagregación ayuda también a interpretar con mayor cautela la distancia frente a B1. El hecho de que una mayoría no alcance la banda de referencia no significa que todos los componentes de la competencia estén igualmente alejados de la meta. El perfil observado sugiere que existe una base receptiva relativamente más desarrollada sobre la cual puede construirse producción. Esta lectura cambia el foco de la intervención: en lugar de reiniciar el aprendizaje desde contenidos elementales para toda la cohorte, la institución puede diseñar experiencias que conecten comprensión con uso activo, favoreciendo que conocimientos reconocidos pasen a formar parte del repertorio productivo del estudiante.

Por último, un diagnóstico de ingreso puede funcionar como mecanismo de retroalimentación para el propio sistema educativo. Cuando varias cohortes muestran patrones semejantes, los resultados dejan de ser únicamente información sobre individuos y se convierten en evidencia para revisar la articulación entre niveles, las metas de salida, las prácticas de aula y los mecanismos de seguimiento. Este uso requiere prudencia: una evaluación institucional aislada no permite atribuir responsabilidades ni establecer causalidad. Sin embargo, sí puede señalar regularidades que merecen investigación posterior. En este estudio, la concentración en bandas inferiores a B1 y la asimetría entre comprensión y producción ofrecen precisamente ese tipo de señal: un patrón suficientemente claro para orientar preguntas curriculares más específicas y para justificar evaluaciones futuras con mayor profundidad.

Metodología

Diseño

El estudio adopta un diseño cuantitativo descriptivo-analítico, orientado a caracterizar la competencia de una cohorte amplia y a modelar su estructura interna frente al MCER, sin manipulación de variables. El criterio de referencia es el nivel de salida B1 del currículo nacional ecuatoriano.

Población y muestra

La población de referencia fue los aspirantes al programa de nivelación de la UNEMI, un ingreso semestral que oscila entre unos 8.000 y 12.000 estudiantes procedentes de instituciones públicas, privadas y fiscomisionales de distintas provincias, lo que garantiza heterogeneidad de trayectorias. Para una población finita cercana a 10.000, con un 95% de confianza y un 5% de error, la muestra mínima es de 370–385; se analizó una muestra ampliada de 500, que refuerza la potencia estadística y reduce el error de muestreo. Se incluyó a quienes culminaron el bachillerato ecuatoriano, rindieron la prueba y consintieron voluntariamente; se excluyeron registros duplicados o no verificables.

Nota sobre la relación con trabajos previos

Un estudio previo en la misma institución (Guevara-Peñaranda & Riera-Hermida, 2025) reportó la distribución agregada de niveles en una muestra distinta y con otro objetivo: establecer la magnitud de la brecha frente a B1 y sus factores contextuales. El presente trabajo no reitera ese objetivo ni reutiliza esos datos; analiza una cohorte ampliada de 500 estudiantes con una pregunta

nueva la estructura interna de la competencia por destreza y un tratamiento específico de los ítems productivos no respondidos. La continuidad es temática; el objeto y los datos, distintos.

Instrumento

La competencia se midió con una prueba diagnóstica alineada al MCER, organizada en cinco secciones: comprensión lectora, uso del inglés, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. Las secciones objetivas (lectura, uso del inglés y escucha) se calificaron mediante respuestas correctas/incorrectas y se reescalaron a una métrica común de 0 a 100. En las secciones abiertas, ante la ausencia de puntuaciones por rúbrica en la base analizada, el tratamiento se concentró en la presencia o ausencia de evidencia productiva. En consecuencia, estos componentes se utilizaron para describir participación y capacidad de producción observable, no para estimar con precisión la calidad lingüística de la escritura o del habla.

Un resguardo metodológico sobre la autenticidad de las respuestas

Se instruyó a los estudiantes responder solo con base en su conocimiento real y dejar en blanco lo que no pudieran resolver, sin herramientas externas ni asistencia artificial. Las respuestas incompletas en particular en escritura y habla no se trataron como criterio de exclusión, sino como indicadores válidos de competencia: los ítems productivos no respondidos se interpretaron como evidencia sustantiva de limitación productiva, no como datos faltantes. La decisión preserva la autenticidad del conjunto de datos y evita sobrestimar el desempeño.

Análisis

Los datos se procesaron en R para favorecer la trazabilidad y reproducibilidad del análisis basado en scripts. El procedimiento comprendió: (a) limpieza y codificación; (b) estadística descriptiva de la puntuación global —media, mediana, mínimo, máximo y cuartiles—; (c) clasificación en bandas operativas del MCER (A1, A2, B1– y B1) mediante puntos de corte previamente definidos para el análisis; y (d) examen desagregado por destreza. Se priorizó el reporte conjunto de tendencia central, rango y posición cuartílica porque una media aislada puede ocultar heterogeneidad relevante para la toma de decisiones diagnósticas.

Consideraciones éticas

El estudio se clasificó como de riesgo mínimo. El consentimiento informado se incorporó en el instrumento digital; la participación fue voluntaria y anónima, y se explicitó que los resultados carecían de consecuencias académicas y respondían a fines diagnósticos e investigativos, lo que además redujo la presión evaluativa y favoreció respuestas auténticas.

Criterios de interpretación

Las bandas empleadas en este estudio cumplen una función analítica y diagnóstica. Los puntos de corte A1 (0–39), A2 (40–59), B1– (60–74) y B1 (75–100) permiten organizar la distribución de la cohorte dentro de la métrica de la prueba, pero no deben interpretarse como una certificación oficial del MCER. Esta precisión es importante porque la vinculación formal de un examen con niveles del MCER exige procedimientos específicos de validación y estandarización. Por ello, las inferencias se restringen al diagnóstico interno y a la comparación del perfil de habilidades dentro de la muestra.

Operacionalización de las dimensiones analizadas

El análisis se organizó en tres planos complementarios. El primero fue el desempeño global, expresado en una escala común de 0 a 100 y utilizado para describir la tendencia central y la dispersión de la cohorte. El segundo fue la distribución por bandas diagnósticas, empleada para estimar la proporción de estudiantes situada en A1, A2, B1– y B1. El tercero fue el perfil por destreza, que distinguió comprensión lectora y auditiva como habilidades receptivas, expresión escrita y oral como productivas, y uso del inglés como una dimensión intermedia vinculada al conocimiento y reconocimiento del sistema.

Esta organización responde a una decisión analítica: ninguna de las tres perspectivas es suficiente por sí sola. La puntuación global facilita una lectura sintética, pero puede ocultar perfiles diferentes bajo un mismo promedio. Las bandas permiten relacionar el resultado con una referencia curricular, aunque siguen siendo categorías agregadas. El análisis por destreza, finalmente, aporta información sobre la estructura interna de la competencia, pero debe interpretarse con cautela porque las secciones productivas no contaron con una rúbrica que permitiera graduar calidad. La triangulación interna de estos tres planos fortalece la lectura descriptiva del diagnóstico sin convertirla en una inferencia causal.

Para las tareas productivas, la variable de interés fue la existencia de evidencia de producción. Esta decisión se justifica por las características de la base disponible: no existían puntuaciones analíticas comparables para valorar precisión, fluidez, complejidad, coherencia o pronunciación. En consecuencia, se evitó asignar retrospectivamente niveles de calidad no sustentados por los datos. La ausencia de respuesta se mantuvo como información diagnóstica porque las instrucciones indicaban explícitamente que el estudiante debía dejar en blanco aquello que no pudiera producir de manera autónoma. En este marco, un vacío no equivale a una puntuación lingüística de cero, pero sí constituye evidencia de que no se manifestó una respuesta productiva observable en esa tarea.

Alcance y cautelas analíticas

El diseño permite describir con precisión la distribución observada en la cohorte y comparar patrones internos entre tipos de habilidad, pero no permite establecer causalidad sobre las razones que originaron la brecha. Variables como trayectoria escolar, intensidad de exposición al inglés, características de la institución de procedencia, prácticas docentes, acceso a recursos o experiencias extracurriculares podrían contribuir a explicar el resultado, pero no fueron medidas en este análisis. Por ello, cualquier referencia a condiciones de enseñanza en la discusión se formula como interpretación respaldada por la literatura y no como efecto causal demostrado en la muestra.

Del mismo modo, las bandas utilizadas deben entenderse como una clasificación diagnóstica interna. Aunque se encuentran alineadas con el referente curricular del MCER, el instrumento no pretende sustituir una prueba internacional estandarizada ni certificar formalmente un nivel de dominio. Esta distinción protege la validez de las conclusiones: el estudio compara el desempeño de la cohorte con una referencia de salida y analiza su estructura por destrezas, pero no afirma equivalencia psicométrica con exámenes externos de certificación.

Resultados

Nivel global de competencia

En los 500 estudiantes analizados, la puntuación global arrojó una media de 55.55 y una mediana de 57, lo que ubica el desempeño general en A2, un nivel básico. La cercanía entre media y mediana indica una distribución razonablemente centrada, pero no homogénea: la dispersión revela la coexistencia de desempeños muy bajos con estudiantes en niveles intermedios bajos. La media agregada, por tanto, no representa a la cohorte, sino que exige contextualizarse frente a la variabilidad subyacente.

Tabla 1. Estadística descriptiva de la puntuación diagnóstica (0–100)

Estadístico	Valor
N	500
Media	55.55
Mediana	57.00
Mínimo	8.00
1er cuartil	42.00
3er cuartil	68.00
Máximo	97.00

Nota. Elaboración propia con base en los datos de la prueba diagnóstica (2025).

Distribución por bandas del MCER: A2 como techo terminal

La clasificación por bandas afina el diagnóstico. Solo el 18.4% alcanzó B1, mientras que el 55.8% se ubicó en A2 o por debajo. La concentración en las bandas inferiores muestra que B1 lo logra una minoría, no el conjunto. Y, de manera crítica, A2 no se comporta como etapa de tránsito hacia B1, sino como nivel de salida predominante, lo que contradice el objetivo curricular.

Tabla 2. Distribución de estudiantes por banda del MCER

Banda MCER	N	%
A1	111	22.2
A2	168	33.6
B1– (en aproximación)	129	25.8
B1	92	18.4
Total	500	100.0

Nota. Elaboración propia (2025). Puntos de corte: A1 (0–39), A2 (40–59), B1– (60–74), B1 (75–100).

Leídas juntas, ambas tablas sugieren un techo formativo: el sistema desarrolla competencia inicial pero no logra consolidarla en niveles intermedios. La distancia respecto de la meta no es solo cuantitativa, sino cualitativa, pues remite a una diferencia en el tipo de competencia desarrollada y no a un mero déficit de puntos.

Desempeño por destreza: la asimetría receptivo-productiva

El desagregado revela una asimetría marcada y consistente. Las habilidades receptivas comprensión lectora y auditiva superaron con claridad a las productivas expresión escrita y oral, que mostraron niveles sustancialmente menores y una alta frecuencia de ítems en blanco. Como

se había instruido dejar en blanco lo que no se pudiera producir, esos vacíos constituyen evidencia positiva de limitación productiva y no datos faltantes.

Tabla 3. Perfil de desempeño por destreza lingüística

Destreza	Tipo	Desempeño relativo
Comprensión lectora	Receptiva	Mayor
Comprensión auditiva	Receptiva	Mayor
Uso del inglés	Intermedia	Intermedio
Expresión escrita	Productiva	Menor; frecuentes vacíos
Expresión oral	Productiva	Menor; frecuentes vacíos

Nota. Elaboración propia (2025). Secciones productivas analizadas como presencia/ausencia de evidencia productiva.

El patrón indica que el aprendizaje se ha centrado en la comprensión más que en la producción, lo que restringe una competencia comunicativa integral. Los estudiantes reconocen y comprenden la lengua en ciertos contextos, pero les cuesta usarla activamente, un resultado consistente con los enfoques que vinculan la habilidad productiva con las oportunidades de producción significativa y no solo con el insumo comprensible (Krashen, 1985; Swain, 2005).

Lectura integrada del perfil diagnóstico

La combinación de los tres niveles de análisis —puntuación global, distribución por bandas y perfil por destreza— evita dos interpretaciones simplificadoras. La primera sería concluir que una media ubicada en A2 describe por igual a toda la cohorte; la amplitud entre 8 y 97 puntos muestra lo contrario. La segunda sería asumir que el déficit frente a B1 afecta de manera homogénea a todas las habilidades. El patrón observado indica que la dificultad se concentra con mayor claridad en la producción, mientras las destrezas receptivas presentan un desempeño relativo superior.

En términos diagnósticos, el hallazgo más relevante no es únicamente cuántos estudiantes alcanzan B1, sino qué tipo de competencia exhiben quienes permanecen por debajo de esa banda. La concentración en A2 y la menor evidencia productiva sugieren que el tránsito hacia niveles intermedios requeriría intervenir de forma específica sobre las oportunidades de uso activo de la lengua, en lugar de limitarse a aumentar ejercicios de reconocimiento o práctica formal.

Discusión

La evidencia converge en una interpretación: el déficit frente a B1 es estructural, no incidental. Tres rasgos lo sostienen. Primero, A2 opera como nivel de salida terminal: con el 55.8% en A2 o por debajo y menos de uno de cada cinco en B1, la banda meta es la excepción. No es una distribución en tránsito hacia B1, sino una que se estabiliza por debajo, lo que apunta a un techo formativo del sistema más que a un bajo desempeño aislado.

Segundo, la asimetría receptivo-productiva es la firma diagnóstica del tipo de aprendizaje que se promueve. Desde la competencia comunicativa (Bachman, 2010; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972), la habilidad lingüística exige integrar comprensión y producción. El desequilibrio observado sugiere una orientación que privilegia el reconocimiento del sistema sobre su uso activo, coherente con la evidencia de que las escasas oportunidades de interacción significativa limitan el desarrollo productivo (Swain, 2005). Una cifra compuesta que asumiera desarrollo equilibrado

tergiversaría este perfil; de ahí que la desagregación por destreza no sea un refinamiento técnico, sino una necesidad interpretativa.

Tercero, los resultados problematizan la viabilidad de B1 como meta de salida generalizada en las condiciones actuales. El propio MCER enmarca sus bandas como referencias que deben interpretarse frente a contextos específicos (Council of Europe, 2020), y alcanzar B1 presupone exposición y práctica que una instrucción centrada en la forma y confinada al aula no suele proveer (Nation, 2013). El hallazgo no impugna las metas ambiciosas; sostiene que las metas calibradas a bandas internacionales requieren validación sensible al contexto, y que las condiciones para alcanzarlas deben planificarse con la misma deliberación que la meta.

El estudio dialoga con la evidencia regional y nacional sobre la distancia persistente entre lo prescrito y lo logrado (Cronquist & Fiszbein, 2017) y, de manera directa, con el trabajo que primero documentó la brecha agregada en esta institución (Guevara-Peñaranda & Riera-Hermida, 2025). Lo extiende en un sentido preciso: donde aquel reportó el déficit como distribución de niveles atribuida a factores contextuales, el presente abre la cifra agregada para mostrar su estructura interna. El mismo promedio, se comprueba, aloja realidades comunicativas dispares, y esa distinción solo se hace visible al analizar el desempeño por destreza.

Del promedio al perfil: qué cambia en la interpretación del diagnóstico

El primer aporte del estudio consiste en mostrar que la lectura del promedio global puede ser insuficiente para orientar decisiones educativas. Una media de 55.55 sitúa al conjunto en una zona diagnóstica asociada con A2, pero ese valor no describe por sí mismo la heterogeneidad de la cohorte ni explica qué habilidades sostienen o limitan el desempeño. La mediana cercana a la media confirma una tendencia central semejante, mientras que el rango y los cuartiles evidencian variación suficiente para descartar una representación homogénea del grupo. Desde la perspectiva de la evaluación diagnóstica, esta diferencia es decisiva: planificar a partir del “estudiante promedio” puede invisibilizar necesidades que solo aparecen cuando se examina la distribución y el perfil de destrezas.

La distribución por bandas refuerza esta lectura. El hecho de que 55.8% de los participantes se sitúe en A2 o por debajo y que solo 18.4% alcance B1 indica que el cumplimiento de la meta curricular no constituye el patrón dominante en la cohorte. Aun cuando un 25.8% aparece en una banda de aproximación a B1, la mayor parte de los estudiantes permanece por debajo del criterio de referencia utilizado. La denominación de A2 como “techo terminal” debe entenderse, por tanto, como una síntesis interpretativa del punto en que se concentra el desempeño observado al finalizar el bachillerato, no como una etiqueta fija sobre la capacidad futura de los participantes.

El segundo aporte consiste en abrir esa distribución y mostrar que el déficit no tiene la misma forma en todas las habilidades. Las destrezas receptivas presentan un desempeño relativo mayor, mientras que escritura y oralidad concentran menor evidencia de respuesta. Esta configuración es compatible con un proceso de aprendizaje en el que reconocer y comprender se encuentran más consolidados que producir. La diferencia importa porque el nivel B1, entendido como competencia comunicativa funcional, no puede reducirse a la suma de conocimientos receptivos: exige utilizar el idioma para expresar significados, sostener intercambios y construir mensajes con un grado razonable de autonomía.

Desde esta perspectiva, la asimetría observada funciona como una “firma” del perfil formativo. No demuestra por sí sola qué prácticas pedagógicas la produjeron, pero sí permite formular hipótesis curriculares más específicas que las derivadas de una puntuación total. Por ejemplo, si la comprensión supera sistemáticamente a la producción, un curso de nivelación que replique actividades centradas principalmente en reconocimiento gramatical, lectura o selección

de respuestas podría mejorar el puntaje sin modificar la estructura del problema. En cambio, una intervención que incorpore producción frecuente, retroalimentación formativa y oportunidades de interacción tendría mayor coherencia con el tipo de brecha detectada.

La producción como dimensión prioritaria de intervención

La producción lingüística exige transformar conocimiento disponible en desempeño observable. En escritura, esto supone seleccionar vocabulario, organizar ideas, controlar relaciones sintácticas y mantener coherencia; en oralidad, además, intervienen restricciones temporales, fluidez, pronunciación y negociación del significado. Estas demandas ayudan a comprender por qué un estudiante puede reconocer estructuras correctas o comprender mensajes sin lograr utilizarlos con la misma seguridad. Swain (2005) sostiene que la producción cumple una función de aprendizaje porque obliga al hablante a advertir lo que todavía no puede expresar y a reorganizar sus recursos lingüísticos. El patrón encontrado en la cohorte hace especialmente pertinente esta perspectiva.

La presencia frecuente de tareas productivas no respondidas adquiere significado precisamente en este punto. Dado que la consigna autorizaba dejar en blanco aquello que el estudiante no pudiera producir, la ausencia de respuesta no puede tratarse automáticamente como pérdida accidental de información. Constituye una señal de que, ante una demanda de producción autónoma, una parte del grupo no generó evidencia observable. Sin una rúbrica, el estudio no puede determinar si quienes respondieron lo hicieron con precisión, amplitud léxica o fluidez suficientes; sin embargo, sí puede distinguir entre la existencia y la ausencia de producción, lo cual ya aporta información relevante para el diseño de apoyos iniciales.

La prioridad de las habilidades productivas no implica relegar las receptivas. Una intervención equilibrada debería utilizar comprensión auditiva y lectora como fuentes de modelos, contenido y vocabulario, y convertir ese insumo en oportunidades sistemáticas de hablar y escribir. El equilibrio propuesto por Nation (2007) resulta útil: aprendizaje basado en significado, producción basada en significado, atención a la lengua y desarrollo de fluidez deben coexistir. El diagnóstico sugiere que reforzar la dimensión productiva puede ser una vía para equilibrar el perfil sin desarticular las capacidades receptivas ya desarrolladas.

Implicaciones para el tránsito entre bachillerato y universidad

Los resultados también plantean una cuestión de articulación entre niveles educativos. Cuando el currículo de bachillerato establece B1 como meta y una institución universitaria recibe una cohorte cuyo desempeño diagnóstico se concentra por debajo de esa referencia, se produce una discontinuidad que debe ser gestionada explícitamente. Si la universidad presupone el dominio esperado sin verificarlo, los estudiantes pueden enfrentar asignaturas, recursos o requisitos de suficiencia para los cuales aún no cuentan con una base equilibrada. Si, por el contrario, el diagnóstico se utiliza únicamente para asignar una etiqueta de nivel, se desaprovecha su potencial para orientar trayectorias diferenciadas de apoyo.

Una política de ingreso basada en perfiles permitiría distinguir, por ejemplo, entre estudiantes que requieren fortalecimiento general y aquellos cuyo principal rezago se concentra en producción. Esta diferenciación no exige necesariamente crear múltiples cursos independientes; puede traducirse en rutas de trabajo, módulos focalizados, tutorías o secuencias de actividades adaptadas a necesidades predominantes. El principio central es que la información diagnóstica debe modificar alguna decisión pedagógica. De lo contrario, la evaluación se convierte en un procedimiento descriptivo sin efecto sobre la experiencia de aprendizaje.

Además, el hallazgo invita a revisar la coherencia entre metas, tiempo de instrucción y oportunidades reales de uso del idioma. Establecer B1 como estándar proporciona una dirección común, pero la consecución de ese estándar depende de que el currículo ofrezca experiencias suficientes y variadas para desarrollar las cuatro habilidades. El problema no se resuelve reduciendo la expectativa ni atribuyendo el resultado al estudiante; requiere examinar qué condiciones permiten que la competencia pase del reconocimiento a la producción y de la práctica controlada al uso autónomo.

Implicaciones curriculares y evaluativas

Los resultados sugieren tres implicaciones para la planificación curricular. En primer lugar, el diagnóstico de ingreso debería reportar perfiles por habilidad y no únicamente una calificación total, de modo que los cursos de nivelación puedan responder a necesidades concretas. En segundo lugar, una cohorte con ventaja receptiva requiere más oportunidades de producción significativa: tareas orales sostenidas, escritura guiada con retroalimentación, interacción entre pares y actividades en las que comprender la lengua sea el punto de partida para utilizarla con un propósito comunicativo. En tercer lugar, la meta B1 debe acompañarse de condiciones pedagógicas verificables —tiempo de exposición, continuidad, retroalimentación y práctica— si se pretende que funcione como estándar alcanzable y no únicamente como referencia normativa.

En el plano evaluativo, la principal mejora futura consiste en incorporar rúbricas analíticas para escritura y expresión oral. La evidencia reciente en universidades ecuatorianas también señala la importancia de institucionalizar criterios de evaluación productiva alineados con marcos internacionales y de reducir la heterogeneidad en su aplicación (Guzman Mayancha et al., 2025). Una rúbrica calibrada permitiría pasar de la presencia/ausencia de evidencia a una estimación graduada de dimensiones como fluidez, inteligibilidad, organización, coherencia, precisión y alcance lingüístico.

Esta orientación también modifica la lectura del error. Si los vacíos productivos se consideran únicamente omisiones, se pierde una señal diagnóstica relevante; si se interpretan dentro del protocolo de aplicación, revelan los puntos en que el estudiante deja de poder movilizar recursos lingüísticos de forma independiente. El uso pedagógico de esa información no implica penalizar al estudiante, sino identificar dónde debe concentrarse el apoyo para transformar comprensión pasiva en capacidad comunicativa observable.

Orientaciones para la nivelación universitaria

Una consecuencia práctica de los hallazgos es que la nivelación universitaria debería organizarse a partir de necesidades observables y no únicamente de una ubicación global por nivel. En una cohorte donde la comprensión presenta un desempeño relativo superior a la producción, las primeras semanas de trabajo pueden utilizar las destrezas receptivas como apoyo para activar y ampliar la producción. Lecturas breves, audios auténticos o semiauténticos y modelos lingüísticos pueden convertirse en insumos para tareas posteriores de reformulación, interacción oral, escritura guiada y producción progresivamente más autónoma. De esta manera, el diagnóstico no conduce a repetir contenidos ya reconocidos por el estudiante, sino a movilizarlos hacia usos comunicativos que todavía no se manifiestan con suficiente consistencia.

La retroalimentación debería ocupar un lugar central en ese proceso. En habilidades productivas, una calificación global informa poco sobre qué debe mejorar el estudiante. Rúbricas analíticas, comentarios focalizados y oportunidades de revisión permiten separar dimensiones como organización del mensaje, vocabulario, control gramatical, fluidez o inteligibilidad. Esto resulta especialmente pertinente cuando el diagnóstico inicial muestra vacíos de respuesta: antes

de exigir producciones extensas, la enseñanza puede construir una progresión de tareas de baja a mayor demanda, de modo que el estudiante experimente éxito temprano, reciba información específica sobre su desempeño y amplíe gradualmente su capacidad para producir sin apoyo.

También conviene que la evaluación formativa durante la nivelación conserve la lógica desagregada del diagnóstico. Si al final del proceso se vuelve a utilizar únicamente una nota total, será difícil determinar si la intervención redujo realmente la asimetría observada o si el aumento del puntaje provino de las habilidades que ya eran relativamente más fuertes. Comparar perfiles de entrada y salida por destreza permitiría identificar cambios en la estructura de la competencia y tomar decisiones posteriores con mayor precisión. La mejora relevante, desde esta perspectiva, no consiste solo en elevar la media, sino en lograr que el crecimiento alcance de manera más equilibrada la comprensión y la producción.

Finalmente, el uso pedagógico del diagnóstico requiere una comunicación cuidadosa con los estudiantes. Presentar A2 como una condición fija o como evidencia de incapacidad podría reforzar una visión deficitaria del aprendizaje. En cambio, comunicar el resultado como un punto de partida y mostrar qué habilidades se encuentran más desarrolladas y cuáles necesitan fortalecimiento convierte la evaluación en una herramienta de orientación. La noción de “techo” utilizada en este artículo describe un patrón del proceso formativo previo; no limita la posibilidad de progreso posterior. Esta distinción es esencial para que los hallazgos informen políticas de apoyo sin transformarse en etiquetas académicas permanentes.

Limitaciones

Cuatro limitaciones matizan los hallazgos. Primero, las secciones productivas se analizaron como presencia/ausencia de evidencia y no mediante una rúbrica puntuada; por ello, la habilidad productiva se caracteriza de manera conservadora, sin graduar su calidad. Segundo, la muestra, aunque amplia y heterogénea, corresponde a un único ingreso institucional, por lo que la generalización al sistema universitario ecuatoriano requiere réplicas multicéntricas. Tercero, el diseño es descriptivo y transversal: permite establecer la forma de la brecha, pero no su trayectoria evolutiva. Cuarto, las bandas utilizadas son categorías operativas de interpretación interna y no equivalen a un proceso formal de vinculación o certificación con el MCER. Estudios posteriores deberían combinar pruebas estandarizadas, rúbricas de desempeño productivo y seguimiento longitudinal.

Proyecciones para investigación y evaluación institucional

La siguiente fase de investigación debería incorporar una valoración analítica de escritura y oralidad mediante rúbricas calibradas. Esto permitiría pasar de la presencia o ausencia de producción a una descripción de su calidad en dimensiones como cumplimiento de la tarea, organización, rango léxico, control gramatical, fluidez y pronunciación. La incorporación de más de un evaluador en las tareas abiertas permitiría, además, estimar consistencia interevaluador y fortalecer la fiabilidad de las puntuaciones. La literatura reciente sobre el uso de rúbricas en contextos universitarios ecuatorianos ofrece un punto de partida para este tipo de diseño (Guzman Mayancha et al., 2025).

Una segunda línea consiste en replicar el diagnóstico en varias cohortes y universidades. La muestra de 500 estudiantes es amplia para describir el ingreso analizado, pero la naturaleza institucional del estudio impide asumir que la misma distribución caracteriza a todo el sistema ecuatoriano. La replicación permitiría establecer si la concentración en A2 y la asimetría receptivo-productiva constituyen patrones estables, si varían según región o tipo de institución de procedencia, y si determinados contextos muestran perfiles más equilibrados.

Una tercera línea debería ser longitudinal. El diseño transversal identifica la forma de la brecha en un momento específico, pero no indica cuándo comienza a instalarse ni cómo evoluciona a lo largo de la trayectoria escolar. Seguir cohortes durante distintos momentos de formación permitiría observar si la divergencia entre comprensión y producción aparece tempranamente, se amplía en determinados niveles o se reduce cuando aumentan las oportunidades de interacción. Esta evidencia sería especialmente útil para decidir en qué etapa conviene intervenir y con qué intensidad.

Finalmente, sería pertinente vincular el perfil lingüístico con variables de experiencia educativa, manteniendo un diseño que evite explicaciones simplistas. Horas de exposición, frecuencia de uso del inglés fuera del aula, acceso a recursos, prácticas de evaluación, experiencias de interacción y características de la formación docente son variables que podrían ayudar a comprender por qué algunos estudiantes alcanzan un perfil más equilibrado que otros. El objetivo de esa ampliación no sería trasladar la responsabilidad a un único factor, sino construir una explicación multivariable de la distancia entre la meta curricular y el desempeño observado.

Conclusiones

Los estudiantes al ingreso universitario no alcanzan el nivel de salida B1 prescrito por el currículo ecuatoriano: la cohorte se sitúa en A2, menos de uno de cada cinco llega a B1, y A2 funciona como nivel de salida predominante, no como etapa hacia la meta. Más allá del déficit agregado, la competencia está internamente sesgada, con las habilidades receptivas por delante de las productivas y con tareas productivas frecuentemente no intentadas.

La contribución central es reencuadrar la brecha frente a B1 como rasgo estructural del proceso formativo y no como déficit numérico atribuible al estudiante. Un techo formativo que se detiene en la comprensión, sin capacidad equivalente de producción, exige metas de salida validadas frente a las condiciones reales de aprendizaje y un perfil diagnóstico por destreza como base rutinaria de las decisiones curriculares. Para los sistemas que anclan sus currículos a bandas internacionales, la lección es que fijar un estándar y asegurar las condiciones para alcanzarlo son tareas distintas, y que la segunda no se infiere de la primera. La investigación futura debería puntuar el desempeño productivo con rúbricas calibradas, replicar el perfil en distintas instituciones y rastrear, longitudinalmente, en qué punto de la trayectoria escolar se instala la divergencia receptivo-productiva.

En términos prácticos, el diagnóstico inicial adquiere mayor valor cuando deja de responder únicamente a la pregunta «¿qué nivel tiene el estudiante?» y comienza a responder también «¿qué puede comprender, qué puede producir y dónde se interrumpe esa progresión?». Esa segunda pregunta permite diseñar trayectorias de nivelación más precisas, fortalecer las destrezas productivas sin descuidar las receptivas y evaluar el avance mediante perfiles comparables a lo largo del tiempo. Así, el uso del MCER se desplaza de una lógica de clasificación hacia una lógica de toma de decisiones pedagógicas.

En suma, el estudio propone un cambio de unidad de análisis: pasar de preguntar únicamente cuánto inglés demuestra una cohorte a examinar cómo se distribuye esa competencia entre habilidades. Esta transición permite comprender por qué el promedio, aunque útil, no basta para orientar decisiones de nivelación. En la cohorte analizada, el predominio de A2 y el rezago relativo de escritura y oralidad forman un mismo patrón diagnóstico. Reconocerlo abre una vía para que la evaluación de ingreso se convierta en un instrumento de articulación curricular y no solo en una medición inicial.

Referencias

- Bachman, L. F. (2010). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Butler, Y. G. (2019). Assessing young learners. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0353>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English language learning in Latin America. The Dialogue*.
- Guevara-Peñaranda, N. S., & Riera-Hermida, F. P. (2025). Competencias en inglés y currículo nacional: Un estudio mixto en estudiantes bachilleres que ingresan a la Universidad Estatal de Milagro. *Revista Científica Multidisciplinar G-nerando*, 6(1), 5906–5920. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.686>
- Guzman Mayancha, D. M., Hernández Rosales, M. J., & Coronel Espinoza, B. D. (2025). Application of rubrics for the assessment of productive skills in English language teaching at Ecuadorian universities. *Prohominum*, 7(4), 8–18. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0380>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Ministerio de Educación, Ecuador. (2016). *English as a foreign language curriculum*. Ministerio de Educación.
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.2167/illt039.0>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495–508). Routledge.